

إِذْ يُضِلُّ الْقَوْمَ

## المناهج لتنمية الأخلاق وتربية الأعماق

١- المناهج وأنسنة الإنسان.

٢- المناهج وحرية المتعلم.

٣- المناهج والتدريس التقدمي.

٤- المناهج والمسئولية الأخلاقية.

## المناهج لتنمية الأخلاق وتربية الأعماق

### أولاً. المناهج وأنسنة الإنسان:

تزداد قيمة النزعة الإنسانية في عالم اليوم شماله وجنوبه على حد سواء، حيث تسوده قسوة الهيمنة الأمريكية الضاغطة على كل جبهات الرفض والمقاومة والاختلاف الثقافي، وحيث تسود نزعة عسكرة العولمة وتوحشها، ويقوى كل ذلك ترسانة فكرية تحاول تأسيس المشروع لهذه النزعة، وحيث تضع الإسلام والعروبة في مواجهة أسلحة حديثة متطورة للدمار بعد إصاق الإرهاب والعنف بسماء الشرق مهبط الديانات السماوية والحضارات وهذه المعطيات تضغط بشدة على التربية قبل التعليم في إطار الدعوة لتأهيل المجتمع العربي الإسلامي بمراجعة الخطاب الديني والمقررات الدراسية لتخفيف عناصر الهوية وخلخلة الذاكرة الوطنية العربية.

وهنا لا بد من أهمية طرح النزعة الإنسانية باعتبار أن معرفة الإنسان وفهمه هي محور العمل التربوي ونقطة البداية والوسط والنهاية ليصب هذا المسعى في محيط الجهود التربوية والتعليمية ومسيرة تطوير التعليم المتنامية بجناحيها الجامعي وما قبل الجامعي.

إن ما يتوجب علينا أن نلتفت إليه وندعمه في برامجنا التعليمية والتربوية هو أنسنة الإنسان والسعى لمصالحة الإنسان مع نفسه بطريقة عملية تتحد سياسياً وتتجسد في نظام أخلاقي معاش على أرض الواقع كما تجسد في نظام اقتصادي قوامه العدالة والمساواة. إن النزعة الإنسانية التي نشدها في تعليمنا تؤمن بقدسية الإنسان وكرامة الإنسان، وقد أغنى الإسلام النزعة الإنسانية بإيلائه الإنسان مفهوماً وكياناً ومسئولية وحماية أولى في أولوياته الكبرى والحاكمة.

النزعة الإنسانية التي يجب أن نضغط عليها في مسيرتنا التعليمية هي بعد محوري في التفكير والاعتقاد، وجدل مستمر يحتوى داخله وجهات نظر مختلفة في نطاق موضوعات التفكير حول استكشاف الإنسان لنفسه وإثراء الخبرة الإنسانية، ويصبح الحوار الأسلوب المنهجي الغالب على الجوانب المختلفة للخبرة الإنسانية، كما تتضمن الحوارات القناعة بأن الفرد الإنساني ذو قيمة في حد ذاته، وأن احترام هذه القيمة هو مصدر كل القيم الأخرى. إن هناك مبدئين رئيسيين في الإنسانية: الأول أن غاية التربية هي تنمية كل القدرات لدى الإنسان، والثاني أن الطريقة الأساسية لتحقيق ذلك هي إقامة علاقات إنسانية بين المعلم والمتعلم. ويترتب على ذلك أن نسأل أنفسنا نحن التربويين هل يمتلك الفكر التربوي والتعليمي الذي نقدمه للنشء والشباب الوسائل العقلية والثقافية وكذلك الحريات والأطر التي لا بد منها من أجل تشكيل فلسفة حديثة للإنسان؟ إن النزعة الإنسانية التي تغذى مناهجنا التعليمية تقوم على الأنسنة، وهي في حد ذاتها بداية جديدة تجعلنا أمام مدخل مزدوج لمفهوم الإنسان شقه الأول حيوى طبيعى والآخر نفسى اجتماعى وثقافى، وكلا المدخلان يميلان إلى بعضهما البعض الآخر. إن النزعة الإنسانية تشكل شرطا حاسما لتربية جديدة مؤسسة على ركيزة إنسانية تبين بجلاء كيف أن الحيوانية المبدعة والإنسانية تحدان معا شرطنا الوجودى.

إن ثمة مشروعية للالتفات بموضوعية وحيادية إلى الفكر الإسلامى الحضارى التكوين لرد الاعتبار إلى الذات في وجه حملات التشويه والتفكيك الغربية والأمريكية والتي دخلت منطقة العداء الصريح والتأمر المتعمد والتي تعززها ترسانة مسلحة حديثة وترسانة أيديولوجية تربط الإسلام بالإرهاب وتربط العروبة بالتعصب، ومحاولة فهم روافد الإسلام للنزعة الإنسانية معناه المساهمة فى إخصاب النزعة الإنسانية عالميا وتصحيح المدرك المغلوط عن الإسلام والعروبة. إن المعطيات الجوهرية للرؤى الكونية للإسلام هي المصدر الأساسى لاستقامة

الحقوق الإنسانية، والتي يمكنها أن تسهم في تأسيس نزعة إنسانية معاصرة تقوم على مبدأ وحدانية الله، وبالتالي تشتق منه مبدأ واحدية الكائن الإنساني، ثم مبدأ كرامة الإنسان وخلافته لله تعالى على الأرض، ومفهوم المساواة بين كل البشر، ومفهوم العقل أعدل الأشياء قسمة بين البشر.

إن التربية مطالبة باستيعاب الروافد الفكرية الخصبة التي تغنى نظريتها وممارستها اليومية، ونقد الروافد الإسلامية والاستفادة منها في إغناء الفكر التربوي التعليمي، والعودة إلى الجهاز العقلي للفكر الإسلامي في عملية نقدية واعية يترتب عليها إما أن يسهم المسلمون بشكل مبالغ ودون أي تحفظ أو رقابة قمعية في التشكيل الجماعي لنزعة إنسانية كونية تسهم فيها تراثات الفكر وثقافات العالم، وإما أن تشهد تصلباً أيديولوجياً للعقل السياسي الديني الذي يؤسس السياسة والخلاق على تصلب دجماطيقى لا يتعرض أبداً لأي مناقشة نقدية أو مراجعة فكرية. وعليه فإن تعليمنا لا بد أن:

- يقدم أفكاراً للنشء والشباب هي في جوهرها مستقبلية تتخطى حدود الزمان وحدود المكان.
- يتجاوب مع همومنا العصرية، ويضيف إلى أسئلتنا نحو المستقبل شهوة التغيير، والتمرد على الثابت الجامد، والانفتاح على الماضي والآتى، فيها ما يمكن أن ينتقل بالإنسان من قيد التقليد إلى فاعلية الاجتهاد، ومن الانغلاق على النفس إلى الانفتاح على الآخر.
- يزود المتعلم بإرادة دائمة من خلال منهج معرفي يتحد بالتيارات العامة للأوساط الفكرية في عصره، وإرادة التغيير والقدرة على تذليل الظروف القائمة والعارضة في مجتمعه.
- ويحصن المتعلم بنسق فلسفي مستقل يجعله صاحب موقف فلسفي منفتح بفضل نزعة نقدية واضحة، يطرح الأسئلة التي تحاول هز الواقع وتبحث عن إجابات متعددة للمسألة الواحدة.

- ويدربه على فن السؤال، فالسؤال منهج تربوي غنى منذ سقراط وحتى اللحظة التربوية الحاضرة، فالسؤال يولد سؤالاً، والحوار يثرى العلاقات بين القضايا والأفكار. والسؤال منهج غائب في تربيتنا وتعليمنا، حيث تسيّد ثقافة التلقين والإجابات الجاهزة والعقول الاجترارية المتشابهة على المستوى العربي. وعليه فإن السؤال أداة ضرورية لتنشيط التعليم، وإحداث هزة حقيقية يمكن أن تخلص التعليم من بعض جوانب أزمته.

- مناهجنا لا بد أن تقوم على الإنسان، وعلاقة الأنا بالآخر وصياغة معادلة مشتركة للتعايش بين الإنسان وأخيه الإنسان دون النظر إلى عنصريّات وثنائيات آن لها أن تسقط وتزول.

- ومناهجنا لا بد أن تؤكد على أرضية مشتركة للحوار الإنساني الذي يفضي على شراكة خلاقة تقوم على احترام الإنسان بما هو إنسان، وتنتج حواراً ثقافياً لا صراعاً حضارياً تصادمياً ونحن نعيش مناخ السخونة العسكرية التي تتجهها الهيمنة الأمريكية على مستوى العالم، وتوحش حركة العولمة التي تقوم بالإقصاء والتهميش للآخر اللاعربي.

- ومناهجنا لا بد أن تقوم على الرؤية الفلسفية للنزعة الإنسانية لتسهم في السعي المشترك لإقامة حوار بين الأمم والجماعات البشرية، وتعزز تربية أخلاقية، وتصور إنساني للفرد يرد للإنسان اعتباره وماهيته العربية الإسلامية المفقودة ذلك إذا اعتبرنا التربية قوة المستقبل الأساسية، ورافعة التقدم الإنساني والمعنية بتشكيل إنسان والتأسيس على ماهيته الإنسانية لأنشطة الإنسان العربي المسلم.

إن مدخل النزعة الإنسانية الذي يجب أن يقوم عليه تعليمنا لا يزال مهملاً بين مداخل عديدة تجريبية وتجريدية وفعية، هو مدخل تربوي حضاري يتمثل في مسعى التربية نحو تأسيس عقل جديد يقوم على احترام الإنسان وكيونته وحقوقه مما يخفف من حالة الاحتقان السياسي والحضاري المعاصر، وتأجج الفكر العنصري

والمتعصب في الغرب وأمريكا ضد الثقافة العربية الإسلامية والإنسان المنتمى إليها. واحتفالاً بتعليمنا بالنزعة الإنسانية يؤكد بوضوح على مدخل فكري في التنشئة وتبني ثقافة السؤال والتربية القائمة على الحوار والعقل النقدي.

إن مجال العمل التربوي القائم على أنسنة الإنسان يشكل أحد جسور الحوار الثقافي بين أبناء الدول في قرية صغيرة مسامية الجدران، وبالتالي فإن التعاون الدولي في مجال التربية يسهم في التخفيف من الصراع الحضاري المستمر. وهذا التعاون ينطلق من الإطار القومي العربي إلى الإطار الجغرافي الإفريقي، والروحي الإسلامي ثم يمتد إلى الإطار الإنساني مع الآخر الغربي، كما يشمل مختلف المراحل والأنشطة، وهو دعوة إلى التفكير في بعض المقررات والمدارس والكليات الجامعية المشتركة التي يمكن أن تمثل نموذجاً للحوار الثقافي بين المجتمعات المختلفة، كما يمكن للمنظمات الإقليمية والدولية أن تسهم في هذا التبادل الثقافي. إن التأكيد على أن الإبداع المجتمعي وإطلاق القوى والطاقات لدى الأفراد يمتد من العام إلى الخاص، ومن المجتمع إلى التعليم، ولذلك فإن تعميق المشاركة السياسية والإصلاح السياسي والحقوق الديمقراطية في المجتمع لا ينفصل عن التربية الإبداعية داخل أسوار المدرسة والجامعة.

إن النزعة الإنسانية في التجربة العربية الإسلامية تقدم إمكانية خصبة لتطوير العمل التربوي نحو آفاق أرحب تتعلق بسمو الحرية والعقلانية، وتدعيم الرؤى الثقافية المتسامحة إلى الآخر الغربي وإبراز إمكانات الحوار بين الشمال والجنوب، وإدانة الهيمنة والعنصرية، وإغناء طرق التدريس بثقافة السؤال، والسؤال الفلسفي والأساليب الحوارية ومواقف الجدل في مقابل التعليم القائم على الاستظهار والاجترار والتي تضعف روح النقد، ويمكن التوسع في التعليم الحوارية في مختلف المراحل التعليمية داخل الصف وخارجه، وهو ما يمكن أن يدعم قيم النسبية والتعددية واحترام الرأي المخالف. إن التركيز على تعليم جديد قائم على النزعة الإنسانية يحقق التكامل مع إنسانية المتعلم إنسانية المعلم، وهو ما يعنى الرقى بالمعلم

إعدادا وتدريباً وممارسة، وتدعيم مكانته المهنية ومشاركته النقدية في تطوير عمله ومهنته ومجاله الحيوى، وتشجيعه على السؤال المستمر والمتجدد حول طبيعة عمله ومنطق مهنته، وتشجيعه على القيام بالبحث العلمى النقدى، ويتم هذا كله النظر بإيجابية في المكانة المادية والاجتماعية للمعلم تحقيقاً لإنسانيته وتقديراً وتوقيراً لرسالته في بناء البشر وصناعة الإنسان في الألفية الثالثة.

### ثانياً - المناهج وحرية المتعلم:

إن ممارسة التدريس ترتبط بحرية الطلاب، كما ترتبط بالثقة في الذات. وهذه الثقة في الذات هي التي تعبر عن نفسها في توكيد فعل أو قرار يتعلق باحترام الحرية واستقلالية الطالب، وقدرته على مناقشة مواقفه الخاصة، وفي انفتاحه على مراجعة ذاته والمواقف التي تمسك بها من قبل. وتتضمن السلطة الواثقة من ذاتها التي يتمتع بها المعلم الكفاءة المهنية. فلا سلطة للتدريس دون كفاءة، واختيار المعلم وممارسته الديمقراطية من الأمور التي تحددها الكفاءة العلمية. بمعنى أن عدم الكفاءة العلمية يدمر السلطة الشرعية للمعلم.

إن ما تتطلبه سلطة المعلم في سياق حرية الطلاب هي التواضع والعطاء، وهو ما يولد مناخ الاحترام الذي يحقق العدل والجدية، وهو المكان الذي يتحول فيه التعليم إلى خبرة تربوية حقيقية. كما أن البيئة المتسامحة تولد الإبداع وتنمى روح التذوق والمغامرة المحسوبة. والسلطة الديمقراطية المتسقة مع ذاتها التي تقوم على الحزم مع حرية الطلاب تكرر نفسها لبناء الانضباط. إن الحرية ضرورة وتحد دائم وحتى حرية التمرد لا يمكن النظر إليها على أنها إخلال بالنظام، لأن السلطة الديمقراطية المتسقة مع ذاتها تحمل اقتناعاً بأهمية الانضباط الحقيقي الذي يظهر في أنشطة طلاب يواجهون التحدى، ومعلم يمتلك الكفاءة المهنية والفاعلية.

إن المهمتين الأساسيتين للمعلم هما: أن يحتفظ للطلاب باحترامهم وألا يفصل بين التدريس والتربية الخلقية، فالمتعلم لا يمكن أن يحيا بشكل أخلاقي دون الحرية، وأنه لا حرية دون مخاطرة. إن السلطة الديمقراطية المتسقة مع أنها لا تلوثها

اللامبالاة، إنها ترفض كبح حرية الطلاب وترفض أى كبح لعملية بناء انضباط جيد، أو ترفض بعد ذلك تقويم الطلاب للمعلم الأمر الذى يترتب عليه تطوير أداء المعلم، وأن يقرب بين ما يقوله وما يفعله، وبين ما يبدو عليه الآن وما سيصبح عليه غدا. إن المعلم الديمقراطي يذكر أنه لا يعرف إذا كان لا يعرف. وهذا الالتزام بحقيقة عدم معرفته يمثل رصيда له عند طلابه، باعتبار أن هذا السلوك الصادق يمثل قيمة أخلاقية من ناحية ويدفع المعلم الذى هو فى موقف التعرض لكافة أنواع الأسئلة أن ينمى نفسه أكاديميا وأن يكون مستعدا لتزويد طلابه بإجابات صادقة عن أسئلتهم.

إن المعلم يبذل الجهد لتجسير الفجوة بين الثنائيات بين التدريس والتشكيل الخلقى، وبين الممارسة والنظرية، وبين السلطة والحرية، وبين الجهل والمعرفة، وبين احترامه لنفسه واحترامه لطلابيه، وبين التعليم والتعلم. المعلم الديمقراطي يتعامل مباشرة مع حرية الطلاب ونمو استقلاليتهم، تلك هى الطريقة التى يحيا بها المعلم الديمقراطي مع نفسه ومع طلابه، والتى يحترم فيها حق إلقاء الأسئلة والشك والنقد، هو شاهد بصدق على ما يؤمن به وما يتحدث عنه. أما التحدث فقط فلا جدوى من ورائه، وتلك هى المسئولية الخلقية التى يحملها المعلم ويتحملها. إن التدريس الديمقراطي نص يجب أن يقرأه المعلم باستمرار ويفسره حتى يتحقق التلاحم بين المعلم والمتعلم فى استخدام مكان التدريس بشكل متبادل حتى تزداد إمكانيات حدوث التعلم الديمقراطي فى المدرسة.

إن وجود المعلم فى الفصل هو وجود سياسى، ولذلك توجب على المعلم الديمقراطي أن ينقل لطلابيه قدرته على التحليل والمقارنة والتقييم واتخاذ القرار والتأثير والاعتراض، وقدرته على أن يكون عادلا فى أقواله وأفعاله، وأن تكون له اختياراته على أن يبجل الحقيقة، لأنه إنسان أخلاقى يختار الممارسة منفتحة العقل يلتزم بها عند تنفيذه لأنشطة التدريس فلا تمييز بين المتعلمين على غير أساس موضوعى بل بين الطلاب على أساس قدراتهم وميولهم واستعداداتهم.

إن التربية خبرة إنسانية خاصة. والمعلم لا يكون معلماً إذا لم يدرك بوضوح أن ممارسته تتطلب منه تحديداً لموقفه، وتخاصماً مع ما ليس صحيحاً أخلاقياً، وأن يختار فلا يمكن أن يضم المعلم الديمقراطي صوته لصوت صانعي السلام الذين يطالبون البؤساء والمقهورين بالاستسلام لقدرتهم. إن صوت المعلم صوت المقاومة والسخط وبه نبرة غضب للذين تم خداعهم، وصوت المعلم الديمقراطي يتحدث عن حقهم في التمرد في وجه الانتهاك الأخلاقي، إنه لا يتخلى أبداً عن مصالح البشر عندما تهددهم قيم السوق قيم الربحية. إن موقف المعلم الديمقراطي يتسم بالشمولية وبإعداده الكفاء الذي يكشف عن إنسانية موقفه موقف احترام للطلاب دون شروط واحترام للمعرفة التي لديهم، والمعرفة التي حصلوا عليها مباشرة من الحياة، وموقفه يتطلب اتساقه مع نفسه في الفصل فيما يقوله وما يفعله، يقف في صف الحرية وضد التسلطية، ويدافع عن الديمقراطية ضد الديكتاتورية، ويؤيد النضال الدائم ضد كل شكل من أشكال التعصب، وضد السيطرة الاقتصادية وأفراد أو طبقات اجتماعية، تملؤه روح الأمل على الرغم من كل ما يثير التشاؤم، ويفخر بجمال تدريسه، المعلم الديمقراطي هو المحارب الصامد الذي لا يستسلم والذي يحقق علاقة متوازنة بين السلطة والحرية التي ترسم لها حدود، وبدونها تتحول الحرية إلى فوضى وتتحول السلطة إلى تسلط. إن التحدي الأكبر أمام المعلم صاحب العقل الديمقراطي هو كيف ينفذ إلى الإحساس بالحدود التي يمكن أن تتكامل أخلاقياً مع الحرية نفسها. والمعلم الديمقراطي يدرّب طلابه على خبرة اتخاذ القرار وخبرة تحمل نتائج هذا القرار، فليس هناك قرار لا نتائج له، سواء أكانت متوقعة، أم شبه متوقعة، أم غير متوقعة. وهذه النتائج هي التي تجعل من عملية اتخاذ القرار عملية تتسم بالمسؤولية. ومن المهام العلمية أن يوضح المعلم لطلابه أن مشاركتهم عملية اتخاذ القرار ليست تطفلاً، بل هي واجب ما دام ليس في نية المعلم اتخاذ القرار نيابة عن طلابه وتكون مشاركة المعلم على أكمل وجه ممكن عندما تتمثل في مساعدة الطلاب على تحليل النتائج الممكنة للقرار المزمع اتخاذه. إن

موقف المعلم هو موقف القادر على أن يتقبل بتواضع دور الناصح لطلابه باعتباره ناصحا، فإنه لن يفرض قرارا ما أو يغضب، لأن وجهة نظره الأبوية لم تحظ بالقبول. إن ما هو ضرورى وجوهري هو أن يتحمل الطالب قراره أخلاقيا وبمسئولية وهذا ما يحقق استقلاليته، فالاستقلالية هى نتيجة قرارات متعددة لا تخصى.

إن تعليم الاستقلالية يجب أن يركز على التجارب التى تشير اتخاذ القرار وتحمل المسؤولية والتى تحترم الحرية، والتى تركز على اتخاذ القرار الواعى والمعبر عن الضمير الحى. إن للصمت أهمية فى عملية التواصل، فهو يتيح الفرصة للإصغاء للتواصل اللفظى، ويسمح أن يدخل المتعلم فى الإيقاع الداخلى لفكر المتحدث وخبرته، ويجعل المتحدث متواصلا حقيقيا عند الاستماع إلى السؤال والنقد والمدخلات. وما يهم هو العلاقة النقدية البناءة والتحدث مع الآخر ثم التواصل الحوارى، حيث إن لدى المعلم ما يقوله وإن لدى المتعلم ما يقوله أيضا؛ أى لديه فضول لا بد أن يؤكد عليه المعلم هو استثارة الطالب ليصبح متواصلا مشاركا. إن إصغاء المعلم للطالب هو الذى يعلمه التحدث معه، وهو الذى يجعل المعلم يحث الطالب على التواصل دون تحامل على ما يقال دون تسلط مع الانفتاح على التفكير النقدى والتقييم لأفكار واردة من ثقافات أخرى، ويتم ذلك فى تواضع واحترام للثقافات الأخرى وتسامح وترحيب بالتغيير، والمثابرة فى النضال، ورفض الحتمية، وروح الأمل، والانفتاح على العدالة، ودون ذلك لن يكون التعلم ديمقراطيا، ناهيك عن فهم المختلف وتقبله دون تمييز أو قهر لرؤية الطالب، ذلك أن التربية هى مفتاح التغيير الاجتماعى.

المعلم الكفاء والمتسق يمتلى بالحياة وبالأمل، ولديه قدرة على النضال واحترام الآخر. إنه إذا كان الحلم الذى يلهمنا حقا هو حلم ديمقراطى يقوم على أرضية متماسكة، فلن يكون ذلك بأن نتحدث ونتحاور مع طلابنا من عل كما لو كنا نمتلك الحقيقة، ذلك أن المعلم الذى يمتلك القدرة على محاوره طلابه هو ذلك المعلم الذى يصغى بصبر وبنقدية، وحتى عندما يضطر إلى التحدث ضد أفكار

وقناعات الآخر فعليه ألا يخنق الحرية ولا يقتل الإبداع والمغامرة المحسوبة، وعليه ألا يضيف طابع البيروقراطية على العقل، حتى لا يصبح الطلاب مجرد وعاء لما ينقله المعلم إليهم. إن ما يجب عليه عمله هو تحدى الطلاب، وإفساح المجال أمامهم بالأسئلة الكاشفة التي تساعدهم على إدراك ذواتهم كنبذة للعمليات المعرفية الخاصة بهم.

إن التعليم يتم بشكل نقدي وحيثذ يلتزم المعلم بالمحاولة المشروعة التي يقوم بها الطالب لتحمل مسؤولية أن يكون ذاتا عارفة، بل أكثر من ذلك، حيث تتضمن مبادرة المعلم الملتزم بمغامرة توليد شخصية الطالب وكيف يتعلم بنفسه وكيف يمارس الجرأة في السؤال والمداخلة والقبول والرفض وطرح البدائل المختلفة للسؤال الواحد.

إن القضية المهمة في التعليم هي الدفاع عن المصالح المشروعة للإنسان المتعلم والانشغال بالطبيعة البشرية، للمتعلم طبيعته الباحثة المتسائلة وله خبراته وله ميوله وله مشكلاته ومهاراته وقدراته واستعداداته، ويمكنه تعلم أى شىء وتذوق ونقد واختيار، واختبار ما يتعلمه، وأنه يدرك أن هناك كثيرا لا يزال عليه أن يستوعبه. هو منفتح على الدنيا ومنفتح على الآخرين لا يخجل من وجود شىء لا يعرفه. كل ذلك الفهم لطبيعة المتعلم يتوجب على المعلم الديمقراطي أن يسلم بها وأن يبدأ منها ويبنى منظومة التعليم والتعلم عليها ويقيم عليها علاقة حوارية مع المتعلم عبر السياق الاجتماعي والثقافي والمحلي الجغرافي للمتعلمين، وعلى المعلم الديمقراطي أن يفتح على عالم الطلاب الذين يشاركونه المغامرة التعليمية التعليمية، ليدعم حقهم ويسد الفجوة بين واقع المتعلمين وما سيصلون إليه ويحصلونه ولمساعدتهم على سرعة الاكتساب والتعلم، ولإخضاع سطوة وسائل الإعلام لمناقشات جادة، وحتى يتم التعليم في فصل بلا جدران ويصبح التعليم أداة ترجمة متفائلة بقدرات الإنسان وطاقاته.

### ثالثا - المناهج والتدريس التقدمي:

إن التدريس التقدمي معناه خلق إمكانات بناء وإنتاج المعرفة، لا مجرد الانخراط في نقل المعرفة، ذلك أن معلم الألفية الثالثة شخص منفتح للأفكار الجديدة، منفتح للأسئلة، منفتح لفضول الطلاب، هو واع بأنه ذات نقدية باحثة في مهمته التدريسية، يربط بين النظرية والتطبيق في بناء المعرفة منخرطا عمليا وفعليا في بناء المعرفة مشركا الطلاب في هذا البناء.

من هنا تصبح لدى المعلم القدرة على الإقناع. ولأن المعلم صاحب عقلية ناقدة فهو لا يتوقف عن كونه مغامرا مسئولا ميالا لتقبل التغيير والاختلاف، ولأن المعلم يعترف بحدوده كإنسان توجب عليه الإلمام بأشكال المعرفة الأخرى التي نادرا ما تكون جزءا من المنهج وطريقته في الحياة هي مثال للبحث الدؤوب الباحث على الأمل، والذي هو بمثابة ثمرة من ثمرات النقص لدى البشر، تبدأ كمعرفة ثم مع مرور الوقت تتحول إلى حكمة. ليضع المعلم التقدمي في اعتباره الانفتاح على الفضول كى يبحث ويستمتع معا.

إن المعرفة الضرورية للممارسة التربوية هي المعرفة المتعلقة باحترام استقلالية المتعلم سواء أكان هذا المتعلم طفلا أم شابا. هي معرفة تؤكد احترام المعلم لذاته. مبدأ يتعلق بقضية المضامين الأخلاقية، فاحترام استقلالية وكرامة كل شخص أمر حتمي أخلاقيا وليس معروفا تقدمه للآخرين. فالمعلم الذى لا يحترم فضول الطلاب في تعبيراتهم الجمالية واللغوية ويستخدم السخرية في وضع استفسارات مشروعة هو لا يحترم خبرة الطالب التربوية وينتهك مبادئ أخلاقية للإنسان المتعلم.

وفي هذا السلوك يتساوى كل من المعلم المتسلط الذى يخنق الفضول الطبيعي والحرية الطبيعية للطلاب والمعلم الذى لا يضع أية معايير. إنها يتساويان في عدم احترامها لخاصية إنسانية أساسية للمتعلم باعتباره إنسانا. وفي هذا السلوك أيضا تصبح إمكانية الحوار الحقيقي الذى تتعلم فيه الذوات المتحاوررة من الطلاب وتنمو

في مواجهة الاختلافات بينها مطلبا متسقا ذا طابع أخلاقي، وقطعا للعلاقة مع التفكير الناقد. إن المعلم التقدمي يلغى في تعامله كل أشكال العنصرية والتمييز على أساس الجنس أو الجنسية أو اللون أو الدين أو الانتماء فكل أشكال التمييز غير أخلاقية، والنضال لمناهضتها واجب المعلم التقدمي أيا كانت الأحوال التي عليه أن يواجهها. وفي هذا النضال وهذا الواجب ذاته كل سحر، بل جمال إنسانيتنا، فمعرفة المعلم بأن عليه احترام استقلالية وكرامة المتعلم تتطلب منه سلوكا وممارسة تتسق مع هذه المعرفة وترجمها إلى واقع حياة.

المعلم التقدمي يمتلك حسا مشتركا مع الآخرين وإحساسا بسلوك طلابه الأمر الذي يحتم عليه تنفيذ واجباته كمعلم كفء يتقبل التفسيرات المقنعة لطلابيه. إن الحس السليم الذي يمتلكه المعلم التقدمي هو الذي يجبره أن ممارسته لسطاته في الفصل من خلال القرارات التي يتخذها، والأنشطة التي يوجهها، والمهام التي يفرضها، والأهداف التي يضعها لكل متعلم أو لمجموعة المتعلمين ليست دليلا على التسلط، وحتى نحل المعضلة التي تنشأ بين السلطة والتسلط والحرية والاستبداد والتسامح والقمع.

إن تعاطف المعلم مع آلام ومشكلات الطلاب تتطلب نقدا موضوعيا مقبولا ومشاركة إحساسه بالألم إذ وجه إليه نقد جارح. ذلك أن المعلم التقدمي لا يحتاج إلى قراءة كتاب في الأخلاق ليخبره ويتعلم منه فحسه السليم يكفيه.

ولا يقتصر دور هذا المعلم على صناعة العلماء والمفكرين فحسب، بل هو معنى بتنمية اتجاهات متماسكة وفضائل متسقة وممارسات واعية، وكلها مطلب أساسي في مهنته. لا يكفي أن يكون المعلم متحدثا لبقا عن الديمقراطية وعن الحرية وفي ذات الوقت لا يتسق سلوكه مع حديثه وتأتي تصرفاته تتسم بالتكبر والعجرفة وكأنه يمتلك الحقيقة المطلقة ويعرف كل شيء، فذلك هو ما يقتل في الطلاب قدراتهم الابتكارية والإبداعية والنقدية.

إن تربية الأعماق وتنمية الأخلاق بالقدوة والمثال بالممارسة المنهجية وتهيئة بيئة تعليمية تعليمية فيها البهجة والتسامح والحرية والتساؤل والمقارنة والشك والتقدير والإثابة ، بل بأن نجعل الطلاب فضوليين فاعلين يمتلكون حساسية سليما. وإذا كان الحس السليم غير كاف لتوجيه تحركات المعلم فإنه مع ذلك يمكن أن يحافظ على دور فاعل في تقويم الواقع مع المضامين الأخلاقية المتكاملة معه، حيث إن الحس السليم سيقود المعلم إلى معرفة نقدية إلى التنبؤ وانفتاح العقل للشك والتواضع أو امتلاك الحقيقة، والاعتراف في ذات الوقت بقدرة المعلم والطالب على حد سواء حيث لا يستطيع المعلم أن يجرد نفسه من شروط بيئته الاجتماعية والثقافية والاقتصادية التي هي مصدر قيمه وأخلاقه ومصدر ثرى لخبراته التي يحضرها معه إلى المدرسة والتي يتوجب على المعلم أن يهذبها ويعدها وينميها ويصقلها، فالمعلم أمام مهام ثلاث هي: أن يضيف وينمي، وأن يستبعد ويحذف، وأن يعدل ويغير. وكلما زادت دقة منهجية ممارسة المعلم زاد لديه احترام المعرفة الأولية لدى المتعلم، فهذه المعرفة الأولية هي نقطة البداية التي ينطلق منها فضوله المعرفي ليؤدى إلى معرفة علمية نقدية. ومن خلال تأمل المعلم في واجبات مهنته التي أولها احترام كرامة المتعلم واستقلاليتته وهويته يتقدم المعلم نحو تطوير ممارسة تربوية تحول المعرفة إلى سلوك وعمل وحياء في إطار يقظة نقدية دائمة بالنسبة للمتعلمين. وهنا يصبح من الأجدى أن تكون آلية التحسين والتطوير عاجلة وآجلة يشارك في بنائها المتعلم والمعلم معا حتى يخلق الدافعية لدى المتعلم المشارك في إنجازها حيث تكون لها معنى ومغزى في مسيرته التعليمية التعلمية، بل إن استخدام التقويم النقدي للممارسات التي ينجزها المتعلمون تكسبهم سلسلة من الفضائل التي بدونها لا يمكن أن يوجد تقويم حقيقى أو تعلم حقيقى يحقق احترام استقلالية المتعلم وحرية وكرامته وهويته. إن هذا كله يعنى للمعلم التقدمى جهدا متواصلا متراكما يفرضه على نفسه في تقبل حتى تضيق المسافة بين ما يقوله المعلم وما يفعله. ويصبح

فن ممارسة التدريس - وهو فن إنساني رفيع - عملية تشكيل عميقة وعملية أخلاقية يتحلى فيها المعلم بالاستقامة والعدل.

إن تقويم المتعلمين للمعلم باعتباره إنساناً أخلاقياً وصاحب مهنة أمر واقعي علمه المعلم أم لم يعلمه فلا يمكن أن يمر حضور معلم في الفصل دون حكم للطالب عليه، وأسوأ حكم يمكن أن يكون هو اعتبار هذا الحضور غياباً. وسواء أكان المعلم متسلطاً، أم غير منضبط، كفتاً أم غير كفاء، جاداً أم غير مسئول، مهتماً ومحباً لطلابه وللناس وللحياة، أم بارداً ساخطاً، بيروقراطياً أم مفرط العقلانية أياً ما كان المعلم، فإنه لن يمر عبر فصل ومتعلمين دون أن يترك بصمته على طلابه. من هنا تبدو مهنة التعليم جد خطيرة في تشكيل المجتمع وبناء الإنسان وتنميته، ومن هنا يمسى المعلم مؤثراً في مسيرة التعليم والمعرفة، والتي تتأثر بوضوح مهنته، وموازنته بين الحقوق والواجبات، بل إن كل ما يعيشه المتعلم في المدرسة يتعلم منه: المكان الصحي والملائم فيزيقياً، والبيئة الجمالية الثرية بالمشيرات التعليمية الغنية بمصادر التعلم الورقية والكمبيوترية، بل ونظام إدارة المدرسة ورجال الصف الثاني والعلاقات البينية بين كل هؤلاء والآباء، حتى كأن المدرسة بما فيها ومن فيها مزرعة للفكر البشري ومصنع لبناء البشر.

وإذا كان هذا كله هو نضال يتحمله المعلمون فلا بد من النضال من أجل المعلمين يتمثل في احترامهم واحترام التعليم نفسه، ومن أجل رواتب يستحقها المعلمون، ورعايتهم صحياً واجتماعياً ومساندة حقوقهم من أجل إضفاء الكرامة على ممارسة مهنة التدريس من قبل الآباء وقيادات التعليم والسياسيين والاقتصاديين ومن يقومون على نقاباتهم.

إن المعلم غالباً لا يعيش قناعته بأن يقول ما يعتقد في صحته سياسياً وما يرى أنه حق بل هو موقف حيادي لا وجود له أصلاً وفي الوقت ذاته يتقبل حق الطلاب

في المقارنة والاختيار والخلاف واتخاذ القرار، وهو ينسحب سياسيا ليكون منفتحا على عملية المعرفة، وحسابا لخبرة التدريس باعتباره فنا وعلما له أصوله وعليه أن يشيع البهجة والأمل في مناخ تعليمي، وأن يكون منفتح العقل لا يخشى الجديد، وأن يكون مفكرا تقديميا يؤمن بأن التغيير ممكن.

#### رابعاً- المناهج والمسئولية الأخلاقية:

إن القضية المحورية في مسيرة تطوير التعليم هي المعلم الذي يمتلك قناعات راسخة بالنسبة لموقفه من طلابه، مزدريا كل توجه نحو التسلط وامتلاك الحقيقة القطعية في السياسة والمعرفة. إن ما يجعل المعلم معلما هو مسئوليته الأخلاقية في ممارسة مهنة التعليم، والتي يجب ألا تختزل في صورة تدريب، بل ترتبط بجذور التشكيل الأخلاقي للذات الإنسانية والتاريخ الإنساني، وهي شرط من شروط المكونات المركبة لقضايا تربية الحرية، والمسئولية الأخلاقية ضرورة عند ممارسة المهنة التعليمية. إنها ليست أخلاقيات السوق، بل هي أخلاق إنسانية عالمية، لا تخشى المناورات التي تحيل الإشاعة إلى حقيقة، والحقيقة إلى إشاعة، ومن شجب صناعة الأوهام التي يصبح عن طريقها غير المؤهل محاصرا بلا أمل والضعيف ومن لا مدافع عنه في حكم المدمر.

إن المضامين الأخلاقية التي هي ضرورة للممارسة التربوية يبينها التمييز العرقي أو الجنسي أو الديني أو الطبقي، إنها أخلاق إنسانية لازمة لجميع المتعلمين بصرف النظر عن أعمارهم وإن أفضل طريق للنضال من أجل هذه الأخلاق هو أن يجيها المعلم في عمله التربوي، وفي علاقاته بطلابه، وفي الطريقة التي يتعامل بها مع المادة الدراسية التي يقدمها لطلابه، إن الطبيعة الأخلاقية يجب النظر إليها باعتبارها نشاطا إنسانيا محضا يتصف به الكائن البشري دون غيره من المخلوقات، خاصة وأن أخلاقيات السوق هي التي تسود كافة المؤسسات في دول كثيرة.

وما يجعل المعلم معلماً بعد ذلك هو نهج الممارسة الديمقراطية في سياق تربية الحرية أسلوباً للحياة. إن خيار الديمقراطية هو في قلب الحرية ويتمثل ذلك في العملية التعليمية التي هي التعليم التحرري في مقابل التعليم البنكي، ففي تعليم المقهورين تختبئ السلطة من خلال العنف الرمزي. ففي عملية التدريس يمثل المعلم في الطريقة البنكية مصدر المعرفة الوحيد، وكأننا التلاميذ ليس لديهم أي معرفة أو خبرة، وهو الذي يتكلم ويشرح وهم يستمعون وينصتون، وهو الذي يودع المعرفة في عقولهم، وعليهم أن يخترنوها، وهو الذي يسأل وعليهم أن يجيبوا من مخزون ما أودعهم من رصيده المعرفي، ومن ثم فإن موقف التدريس في الفصل وفي غيره مما يسود جو المدرسة من أوامر وعلاقات تسلطية أحادية يتحرك من أعلى إلى أدنى، ومن ثم يعكس نمط العلاقات السياسية غير الديمقراطية في المجتمع ويؤدي إلى ترسيخه وإعادة إنتاجه. لا بد هنا من تنمية روح الاستقلالية لدى المتعلم، واحترام ما لديه من معرفة. وهذا يقتضي أن تقوم عملية التعليم على أساس المنهج الحوارى لا الصورى بين المعلم والمتعلم، وعلى ممارسة التفكير النقدي في فهم الواقع المعيش، والاستقلالية في اتخاذ القرار، والتساؤل الفضولى. إن هذه قدرات لا تنمو وحدها، بل تتبلور نتيجة عوامل شتى تؤدي إلى النضج السليم أو تؤدي إلى التشويه أو الكبت لهذه القدرات الإنسانية.

إنه لا يصبح المتعلم ناضجاً فجأة، بل مع كل يوم يمر عليه. إن الاستقلالية عملية نضج، وهي رهينة بالخبرات التي تثير اتخاذ القرار والمسئولية. وعليه فإن تعيين الاستقلالية يرتكز على حق الحوار والتحدث مع الآخر وليس الحديث إلى الآخر، وحق التساؤل مدخل للتعبير عن الذات الفاعلة، وهدف للديمقراطية الصحيحة، وهي سبيل التواصل بين المتعلمين والمعلم، ومن ثم أصبحت شرطاً لازماً كي يتبلور المجتمع الديمقراطي الإنساني في المدرسة.

المعلم يصبح معلماً مهنيًا بعد ذلك إذ اتصف بالشجاعة، وهي من سمات الوعى بوجوده كإنسان، وهي التي تجعل المعلم مسئولاً يعى ما يحيط به من

صعوبات وعقبات ويدرك أنها ليست سرمدية، وأنه متداخل مع العالم، وهو ذات فاعلة مؤثرة، وهو يغضب من الواقع ويتمرد عليه، وهو يغامر ويخاطر ليصنع إنسانا أفضل من خلال الالتزام واختيار المواقف المتسقة مع الطبيعة الأخلاقية التي تخاصم ما ليس صحيحا أخلاقيا. وتتضمن المواقف التي تتطلب الشجاعة صورا متنوعة، منها أنه يؤكد على أن الفكر الصحيح هو العمل الصحيح، وأن ينظر إلى العالم باعتباره حلما يستحق النضال من أجله، من أجل تغيير الأشياء، ومن الضروري أن يتجاوز المعلم الغضب وأفعال التمرد إلى موقف نقدي وثورى، موقف لا يقتصر على شجب الظلم بل هو إعلان عن مدينة فاضلة جديدة حيث يغرس في طلابه الأمل والحماسة والتصميم على تجاوز العقبات وطرح البدائل والحلول.

إن امتلاك المعلم المسئولية الأخلاقية، ونهج الممارسة الديمقراطية، والشجاعة هو ما يحقق تربية الحرية في الحياة التعليمية من أجل تشكيل صناع الحلم بمجتمع جديد يقوم على رؤية الإنسان وقدرته على أنه صانع مستقبله بيديه، وأنه قبل ذلك كله هو صانع تاريخه أكثر مما هو صنيعه.

إن أهم المواقف والقناعات التي تشكلها المبادئ والمعتقدات التي يتوجب على المعلم أن يؤمن بها ويسلك وفقا لها هي أن القيام بالممارسة التربوية بشكل عاطفي وببهاجة لا يحول دون القيام بالتربية الجادة العلمية، أو دون تشكيل وعى سياسى واضح لدى المعلم. إن الممارسة التربوية تشمل كل ما تتضمنه العاطفة والبهاجة والجدية العلمية والخبرة الفنية في خدمة التغيير وأيضا خدمة الحفاظ على ما هو مقبول من الوضع القائم. وفي هذا السياق العولمى ليس المطلوب من المعلم الرغبة في تغيير العالم، بل عليه أن يتقبله وأن يكيف نفسه له فهو خبير بسر الصنعة، إنه يغير نفسه ذاتيا من خلال خبرة نضالية حياتيه وتربوية. إن عليه أن يحل مشكلة العلاقة المتوترة بين السلطة والحرية، لأنه تعرض لسيادة تراث من التسلطية المنتشرة. إن

التحدى الأكبر للمعلم صاحب العقل الديمقراطي هو كيف ينفذ إلى الإحساس بالحدود التي يمكن أن تتكامل أخلاقيا مع الحرية ذاتها. وكلما اقتربت الحرية بوعي حدودها الضرورية زاد امتلاكها للسلطة من جهة أخلاقية لمواصلة النضال باسمها. أما الفصل بين الحرية والسلطة فيعنى لدى المعلم التحريض على مخالفة أحدهما أو كليهما، فليس من الممكن أن تكون هناك سلطة دون حرية. المعلم منشغل بهوم الإنسان، وهو الذى يصنع حضارته، وينشئ أجياله الحاملة الناقدة الواعية بالاختيار الحر الصحيح لإنجاز مهمات المجتمع الجديد الفاضل التي تطرد اكتمالا مع مسيرة العمران البشرى. إن المعلم العربى لابد أن يتجاوز تربية المقيورين إلى تربية الأمل إلى تربية الحرية. وعلى المعلم العربى أن يقول نعم للحياة، نعم لكل ما فيها، لنشارك فيها بمرح وتواضع وتمرد، ونقر بفضل النضال المغامر لنجعل عالمنا عالما متميزا بإنسان جديد لألفية ثالثة جديدة، ولنؤكد على أن الموضوعية تحمل في طياتها دائما بعدا من الذاتية، ومن ثم فهي جدلية، وأن المعلم لا يمكن أن يقوم دون جرعة مناسبة من النقد الذاتى والشك والتفنيد، وأن الخطاب النقدي والتفنيدى هما فى الغالب تلويت للموضوعية فى العلوم التربوية، ولابد من النظر إلى المعلومات فى ترابط للحصول على قراءة للعالم أكثر نقدية، وأن المعلم لابد أن يلقى الضوء على المعارف الأساسية الأخرى التى يجب أن يتمكن منها زملاؤه، فالتدريس يتطلب اعترافا بأن التربية ذات طابع أيديولوجى، وأن التدريس يتضمن دائما الأخلاق، ويتطلب القدرة على أن يكون نقديا، ويتطلب الاعتراف بحدودنا ويتطلب التواضع ويتطلب التأمل النقدي، وأن المعارف الأساسية الأخرى ضرورية من أجل تطوير قراءة نقدية للعالم، تتضمن فهما ديناميا بين أقل إدراك متسق للعالم، وأكبر فهم متسق للكلمة.

إن المعلم صانع المستقبل عليه إقامة علاقات الثقة بينه وبين الإداريين والطلاب، واحترام الطلاب وما يعرفونه بالفعل، وعليه غرس القيم الإنسانية

بطريقة غير قمعية، ونشر الوعي النقدي، وأن تكون التربية محور أى نشاط للاستكشاف الذاتى، يحاول الطالب اكتشاف ذاتيته الخاصة، والأخذ بفكر جديد يتمثل فى الفصول المفتوحة، والمناهج التى يشكلها الطلاب، وذلك لأن التربية فعل إنسانى خاص للتدخل فى العالم يقوم على التعليم الحوارى الذى يهدف إلى التغيير للفرد والمجتمع، فالتربية تحدث عندما يكون هناك متعلمان اثنان يشغلان مكانين مختلفين وهما فى حوار مستمر يضعان المعرفة على هذه العلاقة لاستكشاف ما يعرفه كل منهما، ويمكن أن يعلمه الواحد منهما للآخر مع تعزيز التأمل فى الذات باعتبارها فاعلا فى العالم نتيجة للمعرفة التى تم التوصل إليها. إن المعلم إنسان مثقف ينخرط، مثل الطالب فى إنتاج المعرفة انخرطا مستمرا، غير أن خلق معرفة جديدة يدخل المعلم والطالب فى موقف التعلم ولديهما معرفة سابقة، وإن كانت من مصادر مختلفة. فالطالب يدخل الموقف ومعه خبرات حياته وما تعرض له فى حياته المدرسية سابقا واللحظة المهمة فى موقف التعلم هى التى يقوم فيها الطالب بتقويم نقدى لما يعرفه ليجعل المعرفة متاحة فى عملية إنتاج جديد للمعرفة والتأمل هو المناسبة التى يتدخل فيها الطالب فى اختبار وتغيير الحياة. إن هذه الأفكار تعطى مزيدا من الرنين فى أذان المعلمين على امتداد الأرض العربية ليشاركوا فى صناعة الغد من منظور تربية عالمية جديدة .

\* \* \*

## قائمة المراجع

### أولا- المراجع العربية:

- ١- إبراهيم عبد الهويه والقلوب والإبداع، دار القاهرة، القاهرة، ٢٠٠٢.
- ٢- إبراهيم عبد روية في الإبداع، التوجهات المعاصرة في تنمية الابتكار، القاهرة، دار المنار، ٢٠٠٦.
- ٣- أحمد إسماعيل، حجج: إعداد المعلم العصيمي، الواقع والطموح دراسة مقارنة، مقدمة لمؤتمر تطوير إعداد المعلم وتدريبه، المركز القومي للبحوث التربوية، القاهرة، ١٩٩٥.
- ٤- أحمد زيد: سكولوجية العلاقات بين الجماعات قضايا في الهوية الاجتماعية وتصنيف الذات، عالم المعرفة، العدد ٣٢٦، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ٢٠٠٦.
- ٥- أحمد زويبا: رحلة عمر الزمير.. الطريق إلى جائزة نوبل، ترجمة مصطفى محمود سليمان، مركز الأهرام للترجمة والنشر، القاهرة، ٢٠٠٣.
- ٦- أحمد زويبا: عصم العلم، ط ٣، دار الشوق، القاهرة، ٢٠٠٦.
- ٧- أن جلاتهورن: قيادة المنهج (ترجمة سلام سيد أحمد وآخرين) الرياض، جامعة الملك سعود، ١٩٩٢م.
- ٨- أنور عبد الملك: من أجل استراتيجية حضارية، دار الشوق، القاهرة، ٢٠٠٥.
- ٩- أنور محمد الشوق: علم النفس المعرفي، المعاصر، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ٢٠٠٣م.
- ١٠- حامد عمار: مشكلات العملية التعليمية، دراسات في التربية والثقافة، الدار العربية للكتاب، القاهرة، ١٩٩٦.
- ١١- حسين كامل، مياه الدبور: مفترق الطرق، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ٢٠٠٣.
- ١٢- الدمرداش، سمحان، ومنبر كامل: المناهج، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٧٢م.
- ١٣- ديفد رزنيك: أخلاقيات العلم (مدخل)، ترجمة عبد النور عبد المنعم، العدد ٣١٦، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ٢٠٠٥.
- ١٤- زكريا إبراهيم: كانط أو الفلسفة النقدية، مكتبة مصر القاهرة، د.ت.
- ١٥- ستانيلاف جروف، وهال زينا بينيت: العقل المحيط (ترجمة ثائر ديب) القاهرة، دار العين للنشر، ٢٠٠٥م.
- ١٦- طارق الشوقي: في المواطنة والانتفاء والدولة، منهج النظر في تشكيك الجماعة السياسية، الكتب وجهات نظر، العدد ٧٠، السنة السادسة، القاهرة، الشركة المصرية للنشر، نوفمبر ٢٠٠٤.
- ١٧- طلعت عبد الحميد: التنمية الذهنية لمعلم المعلم وإشكاليات ما بعد الحداثة، مؤتمر كليات التربية الحادوث والمستقبل، المؤتمر الخامس عشر، رابطة التربية الحديثة، ١٧، ١٨ يوليو، القاهرة، ٢٠٠٠.
- ١٨- عادل العوا: العمدة في فلسفة القمم، دمشق، دار طلاس، ١٩٨٦.
- ١٩- عبد الرحمن إبراهيم، طاهر عبد الرازق: تصميم المناهج وتطويرها، القاهرة، دار النهضة العربية، ١٩٩٦م.

- ٢٠- عبد الستار إبراهيم: الإبداع قضاياها وتطبيقاته، كتاب التأصيل، القاهرة، جماعة التأصيل الأدبي والفكر، ١٩٩٩.
- ٢١- عبد القادر حسن: خلفه، رقة محمد عبد الله: دور التعلم في تغيب العر، الساس، دراسة حالة، مجلة مستقبل التربية العربية، العدد ٢٦، المجلد الثامن، القاهرة، المكتب الجامعي الحديث، يوليو ٢٠٠٢.
- ٢٢- عبد القادر حسن: خلفه: مستقبلا، التعلم العر، في عصم العوملة، فلسفات غائبة وتحديات غالبية، دراسة نقدية، مكتب التربية العر، لدول الخللح، الباض، ٢٠٠٥.
- ٢٣- عبد الله عبد الدائم: عطاء المثقف العر، وضغوط المجتمع، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ١٩٩٥.
- ٢٤- عبد المالك التميمي: بعض إشكالات الثقافة و النخبة المثقفة في مجتمع الخليج العر، المعاصر، مجلة المستقبل العر، العدد ١٣٤، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ١٩٩٠.
- ٢٥- عدنان الأمير: سمومه له حيا الفرس، الدراسة في العالم العر، شركة المطبوعات، بيروت، ١٩٩٣.
- ٢٦- عزت حنا داود: التربية النضالية ضرورة للشعب العر، في مجلة التربية المعاصرة، العدد العاشر، مركز التنمية البشرية والمعلومات، الحبة، ١٩٨٨.
- ٢٧- عصام الدين: هلال، محمد المنور: التنشئة السياسية للطفل المصري، الدولة والمواطن، سلسلة الدراسات التربوية، دار فحة، القاهرة، ٢٠٠٣.
- ٢٨- علي أسعد وطفة، سنة السلطة وإشكالية التسلط التربوي في الوطن العر، ط ٢، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ٢٠٠٠.
- ٢٩- علي للة: الطفل والمجتمع، التنشئة الاجتماعية وأبعاد الانتفاء الاجتماعي، الإسكندرية، المكتبة المصرية، ٢٠٠٦.
- ٣٠- نخلة وهبة: كى لا يتحول البحث التربوي إلى مهزلة، بيروت، شركة المطبوعات للنشر والتوزيع، ١٩٩٨.
- ٣١- نخلة وهبة: رعب السؤال وأزمة الفكر التربوي، بيروت، شركة المطبوعات للتوزيع والنشر، ٢٠٠١.
- ٣٢- نخلة وهبة: مسألة النعمة في التربية، نه فال لتوزيع والنشر، بيروت، ٢٠٠٣.
- ٣٣- ناز نه دنج: تعلم بلا دموع، السعادة والتربية، ترجمة فاطمة نص، القاهرة، دار سطور، ٢٠٠٧.
- ٣٤- هناء عمدة خض: إطار فكر، ترم، مقترح للتعليم الإلكتروني، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، قسم أصول التربية، جامعة عين شمس.
- ٣٥- وزارة التربية والتعليم: المعايير القومية للتعليم في مصر، القاهرة، مطابع الأهرام التجارية، المجلد الأول، ٢٠٠٣م.

## ثانيا- المراجع الأجنبية:

- 36- Adriana Araujo De Souza Esilva , " From Multiuser Environments As (Virtual) Spaces To ( Hybird) Spaces As Multiuser Environments" Ph.D. Dissertation ,Rio de Janeiro, Federal University of Rio de Janeiro, School of Communications ,2004.

- 37- Andrew Ravenscroft, "Designing E-Learning Interactions in the 21<sup>st</sup> Century: Revisiting and Rethinking the Role of Theory", "European Journal of Education", Vol. (36), Issue (2), 2001.
- 38- Barbara J. Klopfenstein, "Empowering Learners: Strategies for Fostering Self-Directed Learning", M.A. Thesis: Alberta, University of Alberta , Department of Elementary Education, 2003.
- 39- Barney Dalgarno , "Constructivist Computer Assisted Learning: Theory and Techniques", a paper presented at "The (ASCILITE) Conference", Adelaide, (Australia), University of South Australia, Dec. 2-4, 1996.
- 40- Barry Wellman and Milena Gulia, "Net Surfers Don't Ride Alone: Virtual Communities as Communities", in Peter Kollok and Mark Smith (Eds.): "Communities and Cyberspace", New York, Routledge, 1999.
- 41- Berman Sheldon: The Development of Social Responsibility, Ph.d, Harvard University, U. S. A. 1993.
- 42- Biswanath Dutta, "Semantec Web Based E- Learning", a paper presented at the proceedings of "The DRTC Conference on ICT for Digital Learning Environment", Bangalore, Jan., 2006.
- 43- C. Candace Chou, "Model of Learner- Centered Computer- Mediated Interaction for Collaborative Distance Education" in Simonson, Michael; Crawford, Margaret and Lamboy, Carmen (Eds.). "Annual Proceedings of the National Convention of the Association for Educational Communications and Technology", Georgia: Association for Educational Communications and Technology, May 8-10, 2001.
- 44- Keng - Soon Soo; Curt J. Bonk , Interaction: What Does It Mean in Online Distance Education?", a paper presented at "The World Conference on Educational Multimedia Hypermedia and Telecommunications", Freiburg ,(Germany), June 20, 1998.
- 45- Marios Miltiadou and S.Maria McIsaac, "Problems and Practical Solution of web-Based Courses :Lessons Learned from Three Educational Institutions, a paper presented at "The 11th International Conference of Society for Information Technology & Teacher Education", San Diego, 2001.
- 46- Mark Halstead And Terence; Education in Morality, Routledge, U. S. A, 1999.
- 47- Mary Thrope, "Rethinking Learner Support: the Challenge of Collaborative Online Learning", a paper presented at (SCROOL); A Networked Learning Symposium. Galasgow, University of Galasgow, Jan 11 - 14, 2001.
- 48- Michael Moore," Three Types of Interaction", (Editorial), "The American Journal of Distance Education", Vol. (3), No. (2), 1999.
- 49- Miyoung Lee, " An Instructional Design Theory for Interaction in Web - Based Learning Environment ", in Michael Simonson , Marqaret Crawford and Carmen Lamboy ( Eds). " Annual Proceedings of the National Convention

- of the Association for Educational Communications and Technology", Georgia, Association for Educational Communications and Technology , 2001.
- 50- Mohamed Ally, " Foundations of Educational Theory for Online Learning" in Terry Anderson, and Fathi Elloumi (Eds.). " **Theory and Practice of Online Learning**", Alberta, Athabasca University Press, 2004.
- 51- Mohamed Ally, " Using Learning Theories to Design Instruction for Mobile Learning Devices", in Jill Attewell and Carol Savill – Smith (Eds.). "**Mobile Learning Anytime Everywhere**", London, Learning and Skills Development Agency, 2005.
- 52- Morten Flate Pualsen, " The Hexagon of Cooperative Freedom: A Distance Education Theory Attuned to Computer Conferencing" **The American Journal of Distance Education**", Vol. (3) , No. (2), 1993.
- 53- Perkins, D.: Smart School, From Training To Education mind, the Free Press New Yourk, 1992.
- 54- R. Reiser, " What Field Did You Say You Were in? Defining and Naming Our Field, in R. Reiser and J. Dempsey (Eds.). " **Trends and Issues in Instructional Design and Technology**", (New Jersey, Prentice Hall, 2002).
- 55- Soonkyoung Youn, "**Situated Learning in Cyberspace: A study of an American Online School**",\_Ph.D. Dissertation, Ohio, Ohio State University, Graduate school, 2005.
- 56- Steve M. Jenkins *et al.*, " Matching Distance Education with Cognitive Styles in Various Levels of Higher Education" in Frank Fuller & Ron McBride (Eds.): "**Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference**", Orlando (Florida), 2001.
- 57- Steve Wheeler, " Creating Social Presence in Digital Learning Environments: A Presence of Mind , A featured paper presenteeat at "**The ( TAFE) Conference**", Queensland, Moolodaba Campus, Nov . 10 – 11, 2005.
- 58- Susan Johnson: Attachment Process In Couple and Family Therapy, Macmillain Press, New York, 2003.
- 59- Terry Anderson, "Toward a Theory of online learning", in TerryAnderson , and Fathi Elloumi (Eds.). "**Theory and practice of online Learning**", Alberta, Athabasca University Press, 2004.
- 60- Terry Evans and Daryl Nation, Globalization and the Reinvention of Distance Education", in Michael Grahame Moore and William G. Anderson (Eds .): "**Handbook of Distance Education** " , New Jersey , Lawrence Erlbaum Associates Publishers , 2003.
- 61- Walter C . Buboltz Jr . *et al.*, " Learner Styles and Potential Relations to Distance Education in , Frank Fuller & Ron McBride ( Eds. ) ." **Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference**", Orlando (Florida), 2001.
- 62- Wardeker. Willem: **Moral Education and the Construction of Meaning**, Educational Review, Vol (56), No (2), Francis Group Journals, 2004., U.S.A.

- 63- Wilky Mlickra: **Education For Citizenship, Moralphilosophy in Education**, Conference 22-26 Augest, UNESCO. 1999.
- 64- Wilson, John: **Practical Methods of Moral Education**, London, Macmillan Press, 1972.

\* \* \*